

Background, Jogo e Educação

Mafalda Eiró-Gomes - Escola Superior de Comunicação Social

João Tiago Proença - Escola Superior de Comunicação Social

Resumo

Na sua hipótese do *background*, John Searle desenvolve uma teoria implícita da educação. Não se trata, para Searle de moldar, por via de regras inculcadas do exterior, uma atitude que se operacionalize em atos explícitos de aplicação tais regras. Pelo contrário, este modelo não dá conta do que realmente se passa, uma vez que as regras não são, por definição, *self interpreting* nem são exaustivas. Ora, tal significa não são elas que dão um sentido – circunscrito previamente – à ação; assim o *background* tem de ser pensado como estando presente impercetivelmente em todos os estados intencionais, sendo assim a condição de possibilidade quer da interpretação linguística, quer da ação.

Os exemplos de *background* aduzidos por Searle são sempre exemplos de uma aprendizagem que acaba por se fundir progressivamente na própria ação e interpretação. Neste processo, quem aprende integra a prática exterior – que pode ser uma prática linguística – até se sentir à vontade na prática, num automatismo quase animal.

Visto da perspetiva do chamado maravilhoso infantil, vê-se que o seu desvanecimento, a educação, decorre de uma integração de uma exterioridade partilhada, comum, linguística, descentrando assim a fantasia da onipotência infantil, inerente ao maravilhoso infantil, e possibilitando relações intersubjetivas de reconhecimento recíproco. Deste modo, a fixação de um *background* cultural mínimo que fixa uma forma de experiência, isto é, expectativas de comportamento social minimamente estabilizadas, tem a sua relevância mais do que em meras atualizações episódicas naquilo que Searle designa por categorias dramáticas. Por outras palavras, em séries temporalmente extensas de experiências que só são possíveis em ações socialmente concertadas.

Neste sentido, o jogo e a compulsão à repetição própria das crianças, em que desde sempre se reparou, é um modo espontâneo de autoeducação, na medida em que visam a criação de um *background*, em particular os jogos coletivos que constituem uma prefiguração das categorias dramáticas. O jogo infantil, em que a própria obrigação de agir de acordo com regras prévias é negociada entre as crianças, perfila-se deste modo como o elemento autodestrutivo, mas necessário, da própria infância.

Palavras-chave: *Background, infância, educação, correção normativa, comunicação*

A especificidade da infância reside, o que é, aliás, a significação primária do termo, na ausência da linguagem. Daí que a questão da aprendizagem em geral e a aprendizagem da língua materna em particular se revista de tanta importância; em especial num século que efetuou várias viragens, entres as quais se conta uma *linguistic turn* generalizada nas ciências humanas das diferentes tradições.

Ora, a par da indeterminação infantil, matéria-prima da educação, o desenvolvimento infantil caracteriza-se por uma sobredeterminação permanente. Assim, as determinações infantis apresentam traços vinculados, em particular sentimentalmente, mas são flutuantes. Tudo se passa assim como se capacidade mimética apressasse o mundo para imediatamente o soltar, indo em busca de uma nova identificação. Não se trata, bem entendido, do efeito de qualquer leviandade infantil, uma vez que a noção de leviandade exige uma determinação, uma identidade estável. Na infância, pelo contrário, aquilo que se afiguraria uma leviandade na maturidade é o modo de experiência em geral, uma vez que é precisamente a flutuação de identidades que começa por instaurar qualquer coisa estável. A relação é, pois, inversamente proporcional a do estado adulto. Enquanto neste aquilo que se designou é compreendido como desvio, escape, negligência, etc. relativamente a uma identidade fixa, na infância vigora o oposto, o sério não é o critério da normalidade, mas antes uma possibilidade que surge da própria experiência multiplicada de identidades. Claro que não deixa de haver um resíduo de realidade que resiste à transfiguração infantil e ao poder que a criança tem de *criar* “a imagem de uma coisa diferente, algo mais belo, ou mais sublime, ou mais perigoso, do que habitualmente é. Ou se faz de príncipe, ou de pai, ou de bruxa malvada, ou de tigre. Literalmente, a criança ‘transborda’ de alegria, transportada para além de si mesma de tal modo que quase acredita que é isto ou aquilo, sem, no entanto, perder por completo a consciência da ‘realidade normal’. A sua representação é mais uma realização pela aparência do que uma realidade simulada: a ‘imaginação’, no sentido original da palavra” (Huizinga, 2003: 30)

É necessário aqui averiguar se o termo identidade pode ser usado em geral para o ponto de vista infantil e um ponto de vista adulto. Quando se afirmou supra que a flutuação de identidades se poderia compreender sob o conceito de leviandade, ficou por determinar o conteúdo das identidades em geral; a leviandade dizia respeito apenas ao carácter formal da mudança rápida, demasiado rápida, de identidades. É porque que a mudança de identidades que apresentam, para a perspetiva adulta, um conteúdo adaptado a um mundo comum, público, e com alguma medida de objetividade,

ou melhor, é esse elemento comum, público, objetivo, que a mudança demasiado rápida de identidades significa um problema de adaptação, como que uma obsolescência da estabilidade mínima que é o bilhete de entrada na maturidade.

Neste sentido, o termo identidade cobre um terreno mais vasto, quando referido ao ponto de vista infantil. Não se trata aqui de experimentar identidades já estabilizadas, bem pelo contrário, o que está em causa é uma visão maravilhosa, fantástica, encantada, do mundo, visto como integralmente acessível, plástico, a todos os seus desejos, vontades e caprichos – pressupondo que já se pode fazer uma tal destrinça. A esta indistinção entre eu e mundo, constitutiva do ponto de vista infantil, chamou Freud o sonho da onnipotência infantil. Assim, é porque se encontra engolfada em tal onnipotência que a mudança de identidades, esse jogo consigo própria, não é nunca nem demasiado rápida nem, *realiter*, uma mudança, uma vez que a criança se encontra sempre a si própria no mundo, no fundo não adota qualquer identidade com limites próprios. O mundo da criança é um mundo estritamente privado.

Levanta-se então a questão de saber como que é que o mundo infantil se torna *paulatim* um mundo comum, público, objetivo. Pode-se vê-lo de uma ótica searliana, usando a hipótese do *background*. Assim, se se entender a educação como a aquisição progressiva de regras, e consequente estabilização da experiência, a multiplicação das experiências é uma primeira maneira de obter uma regra mínima, quando a criança se identifica, se fantasia, como objeto inanimado ou como um animal começa progressivamente a dar-se conta de que na realidade não é um armário ou não consegue dar os saltos que um canguru dá, etc. Por outras palavras, a resistência do mundo vai-lhe conferindo objetividade. A identificação faz parte de um comportamento ativo que é reação à passividade perante o mundo. Nas palavras de Freud “... quando uma criança recebe uma impressão passiva, ela tende a produzir uma reação ativa. Tenta fazer ela própria o que acabou de ser feito a ela. Isso faz parte do trabalho que lhe é imposto de dominar o mundo externo, e pode mesmo levar a que se esforce por repetir uma impressão que teria toda razão para evitar, por causa do seu conteúdo aflitivo. Também o brincar das crianças é realizado para servir ao fim de suplementar uma experiência passiva com um comportamento ativo, e desse modo, por assim dizer, anulá-la” (Freud, 1974 [1931], 89).

No processo de alargamento do campo da objetividade, depois de uma identificação individual e, de seguida, num objeto externo, inanimado, se abre uma dimensão de outra ordem, que implica um *ego* e um *alter*. O processo lúdico, ativo, tem de levar em conta uma perspetiva alheia

e regras comuns, distinguindo-se por esta via o *jogo* do *brinquedo*.

Ora, o jogo, em particular o jogo competitivo com um vencedor e um vencido, constitui um caso particularmente instrutivo. A socialização inculca regras assimetricamente, uma vez que há um desnível entre o locutor e o destinatário da regra, atuando esta, no mundo social, de um modo análogo à referência objetiva no mundo natural ou ao significado literal na semântica. É totalmente diferente o que se passa no jogo infantil. O que se mostra na negociação sobre as regras dos jogos que as crianças convencionam, em contraste com regras de jogos já constituídos e objetivadas como um conjunto que é, no fundo, a definição do jogo, é o aparecer da própria noção da regra, que se vai decantando das várias regras. Tudo se passa como se a aprendizagem da correção normativa precisasse da constante mudança de regras a que as crianças são inevitavelmente levadas a fazer para não perderem o jogo. O que é interessante é que o jogo não acaba; a nova regra proposta quer valer como regra, como sendo correta para *alter* e não só para o *ego*, apesar da mudança da regra ser um modo de se beneficiar a si mesmo. Simplesmente, o egocentrismo não se afirma diretamente; o jogo *qua* jogo exige uma regra pública, objetiva, por isso a perspetiva da primeira pessoa vê-se confrontada com uma tarefa – jogar – que não pode resolver com meios que eram os seus até então. Nos termos de Piaget (1977), o jogo colocaria a criança perante uma tarefa que cria um desequilíbrio que deve ser reequilibrado através da aceitação da correção normativa inerente ao mundo social. O que revela o poder da regra e a candura de a iludir é a recusa de fazer batota, o que implicaria a aceitação das regras e a respetiva infração em benefício próprio, pois “logo que existe transgressão das regras todo o mundo do jogo se desmorona. O jogo acaba.” (Huizinga, 2003: 27) Ora, nota-se um procedimento nos jogos infantis que chama a atenção, precisamente porque não abre mão da cobertura normativa; a criança não finge jogar o jogo, quer jogar o jogo e quer ter a certeza de que ganha o jogo, o que implica jogar segundo regras e assim obter o reconhecimento da vitória do outro, e por intermédio deste, o seu próprio reconhecimento de que ganhou por mérito próprio, isto é, sob regras.

Ora, a hipótese de um *background* em Searle prende-se com a necessidade de destituir a compreensão *teórica* da intencionalidade, os estados mentais em que se acede a um objeto, por uma compreensão *prática*. Não sob a forma da *aplicação* de uma regra com conteúdo individualizado, mas como “capacidades mentais, disposições, posições, formas de comportamento, saber–como, *savoir faire*, etc.” (Searle, 1998: 228). Assim sendo, o jogo enquanto um conjunto de regras que são regras constitutivas e não regulativas, ou seja, não

são regras que regulem uma atividade, prática, etc. que existisse antes da regra, pelo contrário, criam a própria possibilidade da ação (Searle, 1995: 27-28), parece irrelevante para a experiência da normatividade social. Pois Searle considera a ação social motivada por regras algo contingente para o funcionamento da sociedade, não se devendo por isso dizer que “a pessoa que está em casa na sua sociedade, a pessoa que está *chez lui* nas instituições sociais da sociedade, está em casa, porque aprendeu as regras da sociedade, mas sim que tal pessoa desenvolveu um conjunto de capacidades e aptidões que o fazem sentir-se em casa na sociedade; e desenvolveu essas aptidões porque elas são as regras da sua sociedade” (Searle, 1995: 147)

Em primeiro lugar, as aptidões são explicitamente identificadas com as regras da sociedade, o que significa que as aptidões, que, não nos podemos esquecer, conservam o aspecto normativo, podem ser consideradas um grau inferior das regras e são por elas condicionadas. Neste sentido, a aprendizagem da regra em conjunto com o seu uso não veda a possibilidade de abstrair a regra e de a usar como meio pedagógico e reflexivo. Para tal, o jogo é a preparação adequada da socialização criando a força motivadora da ação de um ponto de vista abstrato. Em segundo lugar, e ainda de uma perspectiva de primeira pessoa, o jogo das regras, o jogo com as regras, permite uma compreensão de si necessária para nas *narrative shapes* que implicam *dramatic categories* (Searle, 1995: 134-135). Nestes caso, em especial no sentido dos projetos de vida, a compreensão do que se é e se gostaria de ser, onde há por isso exclusões valorativas, a regra de uma vida, por mais que a sua aplicação seja individual, do indivíduo a si próprio, enquanto decisão ético-existencial, não pode deixar de ter em conta a ligação do *ego* a *alter*, abrindo como tal um espaço de conflitos possíveis. Também aqui se dá uma pedagogia de si a si e uma clarificação reflexiva da história de vida passada e futura: o que se foi e o que se quer ser.

Em terceiro lugar, sem experiência do jogo torna-se mais difícil lançar pontes entre as diferentes culturas, porque, como Searle sublinha, trata-se de regras de *uma* cultura. O que tem como corolário uma desadaptação do indivíduo individuado pela socialização, quando transposto para uma cultura alheia. A renúncia ao egocentrismo da primeira pessoa do plural é igualmente facilitada pela experimentação com regras, pelo jogo das regras. A relação com o projeto coletivo é, à imagem e semelhança das *narrative shapes* da biografia individual, problematizada, tornando a visão reflexiva da própria cultura uma visão mais generalizável, se passar pelo crivo de uma negociação de regras que sejam aceites pelos participantes do discurso instituinte das regras. Assim, e apesar de Searle lançar mão da noção de jogo

com frequência, a verdade é que não lhe dá a devida atenção no processo de consciencialização das regras nem o dá as regras, á consciência das regras, como força motivadora da ação. O *background* afigura-se assim uma *conditio sine qua non* da realidade social, mas desempenha o seu papel mais importante quando através do jogo se reveste da forma de um *background* reflexivo – possibilidade que Searle não contempla. Neste sentido, a criação de um *background* reflexivo assinalaria o fim da imaginação infantil e o início da idade da razão.

Bibliografia

- Freud, Sigmund (1975) [1931]. *A sexualidade feminina in O futuro de uma ilusão*. Rio de Janeiro, Imago.
- Huizinga, Johan (2003) [1938]. *Homo ludens : um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Lisboa, Ed. 70.
- Piaget, Jean (1977) [1975] *O desenvolvimento do pensamento : equilibração das estruturas cognitivas*. Lisboa, Dom Quixote.
- Searle, John R. (1998) [1992]. *A redescoberta da mente*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Idem (1995). *The Construction of Social Reality*. Londres, The Penguin Press.